

# Cómo los cuidadores y maestros apoyan el lenguaje verbal y el vocabulario

## ESTRATEGIAS

Metodología  
planificada para  
el lenguaje (PLA)



## Introducción

El lenguaje verbal se refiere a todos los aspectos del lenguaje hablado, entre ellos, el vocabulario creciente y diverso de los niños, quienes adquieren nuevas y variadas palabras. Cuando los niños tienen modelos bien fundados del lenguaje, desarrollan habilidades lingüísticas sólidas. Los estudiantes que aprenden en dos idiomas adquieren habilidades rudimentarias del lenguaje y del vocabulario en dos o más idiomas.

Los niños demuestran su desarrollo del lenguaje verbal cuando:

- Comunican sus necesidades por medio del llanto o las sonrisas
- Balbucean y hacen arrullos
- Pronuncian sus primeras palabras
- Aprenden y utilizan el vocabulario nuevo
- Utilizan frases, oraciones y cuentos que con el tiempo se hacen cada vez más complejos

Hablar con otros niños les brinda apoyo a las habilidades lingüísticas receptivas (oír y entender los idiomas) así como las expresivas (formular y utilizar los conocimientos de la lengua). Está bien documentado que cuando los cuidadores y maestros les proporcionan a los niños experiencias enriquecedoras del lenguaje en cualquier idioma, los niños son más propensos a aprender a leer y comprender textos al nivel de su grado en los primeros años escolares así como los grados más avanzados (Lonigan, Schatschneider y Westberg, 2008; NICHD-ECCRN, 2005).

Contenido . . .

para **Bebés**  
págs. 2-3

para **Niños pequeños**  
págs. 4-6

para **Preescolares**  
págs. 7-8

Los cuidadores y maestros apoyan el desarrollo del lenguaje verbal cuando hablan con los bebés, ¡aún antes de que nazcan! Cuando los adultos les ofrecen la oportunidad de participar en “conversaciones” hasta a los bebés más pequeños, ayudan a que estos bebés se conviertan en habladores entusiastas y capaces—primero cuando balbucean y arrullan y más adelante cuando dicen sus primeras palabras.



## Los bebés comienzan a adquirir el lenguaje verbal y el vocabulario cuando los cuidadores y maestros:

- ▶ Responden a las necesidades de los bebés de alimentarse, cambiarse, reconfortarse y acurrucarse (Silven, Niemi y Voeten, 2002)
- ▶ Utilizan una forma de hablar propia de los padres al hablar con los bebés, hablando con un tono más alto, a un paso más lento con una enunciación precisa, con frases más sencillas y cortas, en combinación con gestos y expresiones faciales (Snow, 1991)
- ▶ Hablan, leen y cantan a los bebés en un idioma o en varios (Hoff et al., 2012)
- ▶ Logran que los bebés participen en “conversaciones”, respondiendo con diversas expresiones faciales, gestos o palabras cada vez que el bebé balbucee o arrulle (Fernald y Weisleder, 2011)
- ▶ Conversan con los bebés acerca de lo que ven, escuchan y huelen dondequiera que vayan (Murray y Yingling, 2000)
- ▶ Les explican las rutinas, tales como vestirse, comer, bañarse o envolverlo en mantas (Strickland y Riley-Ayers, 2006; Silven, Niemi y Voeten, 2002; Weizman y Snow, 2001)
- ▶ Utilizan gestos, como por ejemplo, señalar con el dedo para dirigir la atención de los niños a objetos o personas de interés (p. ej., “¡Mira! Es una ardilla”). (Harris, Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2011)
- ▶ Les enseñan señales o gestos sencillos para ayudarles a comunicar mensajes básicos, tales como “come”, “bebe”, “arriba”, “se terminó” (Thompson, Cotnoir-Bichelman, McKerchar, Tate y Dancho, 2013)
- ▶ Comparten libros que tienen imágenes o fotos de colores brillantes; nombran y describen el contenido de las imágenes (Hoffman y Cassano, 2013)

# Ejemplos de cómo los cuidadores y maestros apoyan el lenguaje verbal y el vocabulario de los bebés

## En el centro de Early Head Start

Lucinda está cambiando el pañal de un bebé cuando pregunta, "¿Debemos tirar este pañal sucio?" Al escuchar la voz de Lucinda, el bebé responde, "Ba-ba-ba-ba". Lucinda le hace eco, diciendo, "Ba-ba-ba. ¡Estoy de acuerdo! ¡Debemos deshacernos de este pañal apestoso!" Lucinda tira el pañal en un basurero cercano. "¡Ya se fue! Aquí tienes un pañal nuevito y limpio justo para ti". Mientras el bebé sigue balbuceando y gorjeando, Lucinda responde, "¡De nada!"

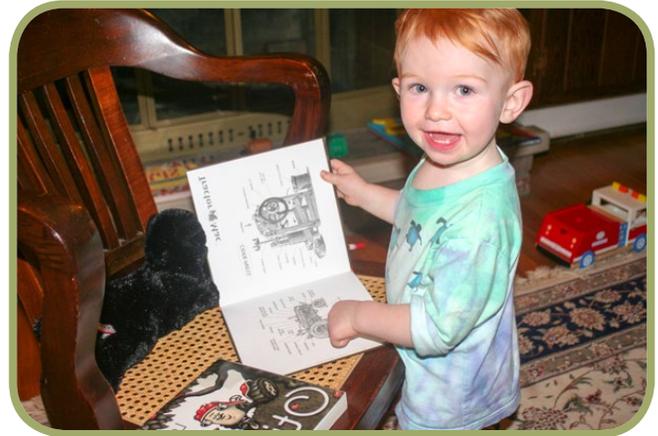
## Durante una visita a domicilio

Ana, la visitante domiciliaria, habla con Melanie, la mamá de José, un niño de cuatro años, y de Soledad, una bebé de seis meses. Le explica por qué es tan importante que los padres hablen con sus hijos. "¡Entre más les hablas, más palabras aprenden!" Ahora Melanie entiende qué tan importante es que hable con sus hijos en español en el hogar, pero no está segura de cuáles temas hablar sobre todo con Soledad. "Habla acerca de lo que están haciendo", le explica Ana, "vestirse, bañarse, preparar la cena. Cuando ella balbucea, responde como si hubiera dicho algo interesante-asienta con la cabeza, sonrío y habla con ella. También puede hablar de las cosas que ven". Ana sigue explicando, "Señala algo y di, '¡Mira! Ahí va el cartero. Está entregando las cartas y los paquetes'. De esta forma Soledad, así como José, aprenderán palabras nuevas". Ana también le dice que es muy importante que el papá de José y Soledad hable con Soledad también, para que ella aprenda de todos los integrantes de la familia.



El número de palabras que los niños saben y entienden se expande rápidamente entre las edades de 18 meses y tres años. Los niños pequeños también adquieren el lenguaje verbal cuando comienzan a hablar en frases sencillas y dicen oraciones tales como “vámonos”, “se acabó” y “llegó mamá”.

No todos los niños pequeños adquieren el lenguaje verbal de la misma manera. Algunos avanzan lenta y constantemente, mientras que otros progresan mucho en intervalos de tiempo no seguidos (aumentos súbitos en las habilidades) en cuanto al número de palabras que saben. Los niños pequeños *aprenden palabras en los idiomas que escuchan*. Por lo tanto, es importante que escuchen una gran cantidad y variedad del lenguaje hablado durante este periodo emocionante de su desarrollo.



## Los niños pequeños adquieren el lenguaje verbal y el vocabulario cuando los cuidadores y maestros:

- ▶ Hablan a menudo con los niños pequeños, utilizando diversas e interesantes palabras (Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea y Hedges, 2010; Hoff y Naigles, 2002; Collins, 2012; Pan, Rowe, Singer y Snow, 2005)
- ▶ Sostienen conversaciones individuales a diario (Wells, 1985) y tratan de lograr que cada participante tenga cinco turnos (Dickinson, 2011)
- ▶ Enseñan las palabras y su significado intencionalmente (p. ej., “El letrero dice ‘Precaución’. Por eso debemos tener cuidado.”) (Collins, 2010; Elley, 1989) y repiten estas palabras nuevas de vez en cuando para procurar que los niños pequeños las comprendan (p. ej., “Aquella luz amarilla significa precaución—igual como el letrero que vimos. ¡Los autos deben tomar precauciones!”) (Carey, 1978)
- ▶ Contestan la preguntas de los niños, sobre todo las que tienen que ver con la forma en que funciona el mundo (p. ej., “Se está poniendo el sol—ya se va. Por eso se está oscureciendo afuera.”) (Beals, 1997; Tabors, Beals y Weizman, 2001)
- ▶ Amplían sobre los comentarios de los niños (p. ej., “Sí, es un avión. El avión está volando a través del cielo.”) (Barnes, Gutfreund, Satterly y Wells, 1983)
- ▶ Proporcionan modelos de cómo hablar el idioma correctamente; por ejemplo, si el niño dice, “Oso hace mí mí”, responden diciendo, “Ah, ¿el oso se durmió? ¡Buenas noches, osito!” Nota: no debe pedir que el niño repita la frase correctamente. (Stechuk y Burns, 2005)

- ▶ Hacen preguntas que ayudan a los niños pequeños a dar explicaciones (p. ej., “¿Cómo lograste que esos bloques se pararan?”), descripciones (p. ej., “¿Cómo se ve?”) u observaciones (“¿Qué hace tu hermana?”). (Dickinson y Tabors, 2001)
- ▶ Leen y vuelven a leer libros escritos justo para ellos, incluyendo los libros que les animan a cantar o aplaudir (p. ej., los libros participativos), libros que les enseñan nuevas ideas (p. ej., los libros conceptuales) y los libros que relatan un cuento interesante, sobre todo los libros con imágenes y sin texto (Hoffman y Cassano, 2013)
- ▶ Alientan el juego imaginario y presentan palabras que no se usan en las experiencias diarias (p. ej., “¡Vamos a tomar un cohete a la luna! Prepárate para la cuenta regresiva... 5, 4, 3, 2, 1... ¡Despegue!”)

# Ejemplos de cómo los cuidadores y maestros apoyan el lenguaje verbal y el vocabulario de los niños pequeños

## Durante una visita a domicilio

Jay, un niño de dos años, está horneando pan de plátano con su mamá y una visitante domiciliaria, Stefanie. "Jay, primero tenemos que aplastar los plátanos. ¡Mira!" dice Stefanie, mientras aplasta los plátanos con un tenedor. "¿Ves como los aplasto? Anda. ¡Hazlo tú!" Después de que Jay ayuda a aplastar los plátanos, Stefanie dice, "Ahora tenemos que mezclar los plátanos con la masa-la mezcla que hicimos. ¿Recuerdas como revolvimos y revolvimos el azúcar con la harina? Combinemos los plátanos con la masa". Conforme Stefanie sigue ayudando a Jay a hacer pan de plátano, su mamá se da cuenta de que hasta las tareas rutinarias como cocinar proporcionan bastantes palabras nuevas e interesantes para que Jay las aprenda.

## En el centro de Early Head Start

Elena la maestra se está preparando para cantar "Old MacDonald Had a Farm" (El viejo MacDonald tenía una granja) con un grupito de niños pequeños. Antes de hacerlo, sostiene una breve plática con los niños sobre los animales de la granja. Comienza alzando un diminuto cochinito de peluche. "Sara, ¿qué animal es este?" "¡Cochinito!" responde Sara. Elena asiente y dice, "Sí. Es un cerdito. ¿Qué saben de los cerdos?" pregunta al grupo. "¡Fuchi!" dice un niño pequeño, tapando la nariz. "Todo cochino", dice otro. "¡Es cierto! A los cochinos les gusta el lodo y pueden ser un poco apestosos. ¿Recuerdan el sonido que hacen?" Los niños pequeños bufan con entusiasmo, mientras que Elena busca otro animal de peluche. "¿Qué me dicen de este animal de la granja?" pregunta.

## En el centro de Early Head Start

Zoe, una maestra de Early Head Start, camina hacia el área de recreo con Tomás, un niño de 18 meses de edad. Tiene el objetivo de sostener una conversación extensa e individual con él. "¡Mira! ¡Flor!" "Sí, tienes razón", dice Zoe, "En los tallos crecerán hojas y flores". Tomás pregunta, "¿Flores azú?" Se sonríe Zoe, diciendo, "A ti te gusta el azul, ¿verdad? No estoy segura si va a haber flores azules, pero tal vez haya algunas flores moradas y amarillas". Tomás señala otra vez y dice, "¡Piedra!" "Sí", asiente Zoe. "Hay piedras alrededor de nuestro jardín. A ver si localizamos la que pintaste". Mientras buscan la piedra, Zoe nota que Tomás ya sabe mucho acerca de cómo participar en una conversación.



Los niños preescolares son fabulosos para conversar (¡y a veces son incansables!). A la edad de tres años, los niños han entablado relaciones, tienen intereses y cuentan con conocimientos acerca del mundo, los cuales pueden compartir con los demás. Han aprendido a hablar acerca de estos aspectos de la vida, ¡entre muchos otros temas! Algunos niños preescolares realmente hablan mucho, y están listos y dispuestos a compartir todo lo que saben, mientras que otros hablan menos, observando al mundo en silencio. En cada caso, los niños preescolares proporcionan a los adultos bastantes oportunidades para extender el crecimiento de los niños durante la etapa preescolar y apoyarles a aprender el significado de muchas palabras nuevas.

## Los niños preescolares adquieren el lenguaje verbal y el vocabulario cuando los cuidadores y maestros:

- ▶ Utilizan muchas palabras diferentes e interesantes para ayudar a los niños preescolares a aumentar su vocabulario (Hoff y Naigles, 2002; Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea y Hedges, 2010)
- ▶ Enseñan intencionalmente el significado de las palabras nuevas—sobre todo cuando el niño pregunta (p. ej., “Estaba inquieto. Eso quiere decir que me preocupaba por ti cuando te caíste hoy”). (Wasik y Bond, 2001)
- ▶ Mencionan casualmente las definiciones de las palabras nuevas (p. ej., “Ese chiste es desternillante. ¡Es muy, muy gracioso!”) (Collins, 2012; Elley, 1989)
- ▶ Leen libros para ayudar a los niños a aprender acerca de su cultura y sus tradiciones, así como sobre la naturaleza (Schickedanz y Collins, 2013)
- ▶ Sostienen conversaciones individuales a diario, y mantienen el flujo de la conversación, planteando y contestando preguntas (Crain-Thorenson y Dale, 1992), y tienen como objetivo que haya cinco turnos por cada participante en la conversación (Dickinson, 2011)
- ▶ Ayudan a los niños preescolares a describir eventos pasados o a contar cuentos (p. ej., “Entonces pegaste la piñata con un bate, y luego ¿qué pasó?”) (Dickinson y Tabors, 2001)
- ▶ Explican las palabras no familiares cuando leen (p. ej., “El pirata era masivo. ¡Eso quiere decir que era enorme! ¡Mira que tan masivo es!”) (Elley, 1989; Sénéchal, Thomas y Monker, 1995)
- ▶ Hacen excursiones a menudo y hablan con los niños acerca de lo que ven, escuchan y huelen (p. ej., “Mira, ¡un quitanieves saca la nieve!”) (Baker, Sonnenschein, Serpell, Fernandez-Fein y Scher, 1994)
- ▶ Sirven de modelo de la forma apropiada de hablar sin corregir a los niños (p. ej., cuando un niño pide que un adulto le quite la “piel del plátano”, el adulto puede responder diciendo, “¡Claro! Puedo quitar la cáscara para tí.”)
- ▶ Fomentan el juego imaginario proporcionando objetos, tales como cajas de diversos tamaños, bloques y ropa variada, y uniéndose al juego (p. ej., “Sí, me encantaría cenar en tu restaurante. ¿Tienes la carta para que pueda seleccionar lo que voy a comer?”)

## En el centro de Head Start

Mara, una maestra del programa preescolar, está sentada en la mesa con un grupito de niños de tres, cuatro y cinco años, mientras comen. "Voy a describir algo que está en la mesa", dice ella. "A ver si adivinan lo que es". Mientras que los niños miran los artículos en la mesa, Mara dice, "Es una cosa blanca". "Servilleta", dice una niña, mostrando la suya. "Podría ser", dice Mara, "pero estoy pensando en una cosa blanca y además que ise puede beber!" "¡Leche! ¡Leche!" replican los niños en coro. "Sí, es leche", asiente su maestra. "Vamos todos a tomar un sorbo de leche y luego me pueden explicar de dónde viene la leche".



## En el centro de Head Start

Camila, una maestra de Head Start, observa a Valentina y a Luz mientras juegan con la casa de las muñecas que está en el salón de clases. "¡Gu gu! Ga ga. ¡Soy la bebida!" Valentina dice. "Está bien", dice Luz. "Soy la mamá. ¡Te vas a acostar, bebé!" Valentina hace sonidos de llanto y dice, "Acuesta a la bebida, en lo de arriba". Luz se ve confundida, y por lo tanto Camila interviene. "Valentina", le dice, "¿quieres decir en el piso de arriba?" Señala hacia el nivel superior de la casa. "Este es el segundo piso y allá es el primer piso", agrega. Cuando las niñas regresan a su juego, Camila toma nota que debe usar las frases "primer piso" y "segundo piso" en futuras conversaciones. También reflexiona acerca de cómo puede extender el concepto que tiene Valentina de la palabra "superior".

## En el centro de Head Start

Nikki, la maestra de Head Start, está leyendo un libro acerca de los animales. "Esta parte del libro se trata de los animales ovíparos. Tuve que buscar esa palabra en el diccionario. 'Ovíparo' significa los animales que ponen huevos". Entonces pide que los niños le digan cuáles animales podrían ver en esta parte del libro. Los niños gritan, "¡Un pájaro! ¡Un sapo! ¡Una ballena!" Nikki dice, "Bueno, sí. Los pájaros ponen huevos, así como los sapos. Pero la ballena es un mamífero. Las crías de los mamíferos se desarrollan dentro de la mamá. No ponen huevos, y entonces no son ovíparos". Eli agrega, "El animal preferido de mi hermana es el ornitorrinco. ¿Un ornitorrinco es ovi-ovi..." A Eli no le sale la palabra. "¿Es ovíparo?" Nikki pregunta. "Bueno, sí, lo es. Y un ornitorrinco es un mamífero también. ¿Qué más sabes acerca del ornitorrinco?" Después de que Eli les dice lo que sabe, Nikki vuelve al libro. Mientras lee, se da cuenta de que Eli se está sonriendo. Está emocionado y desea compartir lo que acaba de aprender—y su palabra nueva—con su hermana.

- ▶ Baker, L., Sonnenschein, S., Serpell, R., Fernandez-Fein, S., & Scher, D. (1994). *Contexts of emergent literacy: Everyday home experiences of urban pre-kindergarten children* [Contextos de la lectoescritura emergente: Experiencias cotidianas de los niños urbanos de prekinder]. (Research Report No. 24). Athens, GA, & College Park, MD: National Reading Research Center, University of Georgia & University of Maryland.
- ▶ Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D., & Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development [Características del habla adulta que predicen el desarrollo lingüístico de los niños]. *Journal of Child Language*, 10(01), 65-84.
- ▶ Beals, D. E. (1997). Sources of support for learning words in conversation: Evidence from mealtimes [Fuentes de apoyo para el aprendizaje de palabras en conversaciones: Pruebas que provienen de la hora de comer]. *Journal of Child Language*, 24(03), 673-694.
- ▶ Carey, S. (1978). The child as word learner [El niño como estudiante de las palabras]. In M. Halle, J. Bresnan, & G. A. Miller (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality* [La teoría lingüística y la realidad psicológica]. Cambridge, MA: MIT Press.
- ▶ Collins, M. F. (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading [La adquisición de vocabulario en inglés a través de la lectura de cuentos en niños preescolares que están aprendiendo el inglés]. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 84-97.
- ▶ Collins, M. F. (2012). Sagacious, sophisticated, and sedulous: The importance of discussing 50-cent words with preschoolers [Sagaz, sofisticado y diligente: La importancia de discutir las palabras domingueras con los niños preescolares]. *Young Children*, 67(5), 66-71.
- ▶ Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy [¿Los niños que hablan temprano se convierten en lectores tempranos? Precocidad lingüística, el lenguaje preescolar y la lectoescritura emergente]. *Developmental Psychology*, 28(3), 421.
- ▶ Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* [El comienzo de la lectoescritura con el idioma: Niños pequeños que aprenden en casa y en la escuela]. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- ▶ Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children [Prácticas de lenguaje de los maestros y los resultados académicos en niños preescolares]. *Science*, 333(6045), 964-967.
- ▶ Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories [Adquisición de vocabulario mediante el escuchar cuentos]. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- ▶ Fernald, A., & Weisleder, A. (2011). Early language experience is vital to developing fluency in understanding [La experiencia lingüística temprana es esencial para tener fluidez en el entendimiento]. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* [Manual de investigación sobre la lectoescritura temprana] (Vol. 3), 3-19.
- ▶ Harris, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary [Lecciones de la cuna que se aplican en el salón de clases: Cómo los niños realmente aprenden el vocabulario]. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3), 49-65.
- ▶ Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexico [Cómo los niños utilizan el ingreso de información para adquirir un lexicon]. *Child Development*, 73(2), 418-433.

- ▶ Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development [Exposición a dos idiomas y el desarrollo bilingüe temprano]. *Journal of Child Language*, 39(01), 1-27.
- ▶ Hoffman, J. L., & Cassano, C. (2013). The beginning: Reading with babies and toddlers [El comienzo: La lectura con los bebés y niños pequeños]. In J. A. Schickedanz & M. F. Collins (Eds.), *So much more than ABCs: The early phases of reading and writing* [Muchísimo más que el ABC: Las facetas tempranas de la lectura y la escritura]. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- ▶ Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender [Crecimiento temprano del vocabulario: La relación entre la información lingüística y el género]. *Developmental Psychology*, 27(2), 236.
- ▶ Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth [Fuentes de variabilidad en el crecimiento lingüístico de los niños]. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-365.
- ▶ Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling [Identificación de las destrezas y habilidades vinculadas con resultados posteriores en los niños en lectura, escritura y ortografía]. In The National Early Literacy Panel, *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- ▶ Murray, A. D., & Yingling, J. L. (2000). Competence in language at 24 months: Relations with attachment security and home stimulation [La competencia lingüística a la edad de 24 meses: Relaciones con apego seguro y el estímulo en el hogar]. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(2), 133-140.
- ▶ NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading [Caminos a la lectura: El papel del lenguaje verbal en la transición hacia la lectura]. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.
- ▶ Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families [Correlaciones maternas del aumento en la producción de vocabulario en niños pequeños en familias de bajos ingresos]. *Child Development*, 76(4), 763-782.
- ▶ Schickedanz, J. A., & Collins, M. F. (2013). *So much more than the ABCs: The early phases of reading and writing* [Muchísimo más que el ABC: Las facetas tempranas de la lectura y la escritura]. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- ▶ Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading [Diferencias individuales en la adquisición de vocabulario en niños de cuatro años de edad durante la lectura de cuentos]. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218.
- ▶ Silvén, M., Niemi, P., & Voeten, M. J. (2002). Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3 to 4-year-olds? [¿La interacción maternal y el lenguaje temprano predicen la conciencia fonológica en los niños de tres a cuatro años de edad?] *Cognitive Development*, 17(1), 1133-1155.
- ▶ Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development [Las bases teóricas para las relaciones entre el lenguaje y la lectoescritura en desarrollo]. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5-10.

- ▶ Stechuk, R. A., & Burns, M. S. (2005). *Making a difference: A framework for supporting first and second language development in preschool children of migrant farm workers* [Marcando una diferencia: Un marco para apoyar el desarrollo del primer y del segundo idioma en niños preescolares de trabajadores agrícolas migrantes]. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- ▶ Strickland, D. S., & Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years [La lectoescritura temprana: Políticas y prácticas en los años preescolares]. *Preschool Policy Brief*, 10, 1-12.
- ▶ Tabors, P. O., Beals, D. E., & Weizman, Z. O. (2001). You know what oxygen is? Learning new words at home [¿Sabe lo que es el oxígeno? Aprender nuevas palabras en casa]. In D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* [El comienzo de la lectoescritura con el lenguaje: Niños pequeños que aprenden en casa y en la escuela]. (pp. 93-110). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- ▶ Thompson, R. H., Cotnoir-Bichelman, N. M., McKerchar, P. M., Tate, T. L., & Dancho, K. A. (2007). Enhancing early communication through infant sign training [Mejoría de la comunicación temprana a través de capacitación de bebés con señas]. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 40(1), 15-23.
- ▶ Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading in preschool classrooms [Más allá de las páginas de un libro: La lectura interactiva en los salones de clase preescolares]. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-50.
- ▶ Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers [Los efectos de una intervención de lenguaje y lectoescritura en niños y maestros de Head Start]. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63.
- ▶ Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning [Producción léxica en relación con la adquisición de vocabulario en los niños: Los efectos de la exposición a un nivel sofisticado y el apoyo a los significados]. *Developmental Psychology*, 37(2), 265.
- ▶ Wells, G. (1985). *Language at home and at school (Vol. 2): Language development in the preschool years* [Lenguaje en casa y en la escuela (Vol. 2): Desarrollo del lenguaje en los años preescolares]. Cambridge University Press Archive.



Se preparó este documento de acuerdo con la subvención #90HC0001 para el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU., Administración para Niños y Familias, la Oficina Nacional de Head Start, por el Centro Nacional sobre la Receptividad Cultural y Lingüística <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic>